

Illés-Molnár Márta¹

VÁZLATOK A MAGYAR

MINT SZÁRMAZÁSI NYELV TANÍTÁSÁHOZ II.

Szövegek, mondatok, szókapcsolatok, szavak...

a magyar származású tanulók szókincsbővítéséhez

Abstract

The paper seeks alternative possibilities to develop the Hungarian vocabulary of students of Hungarian origin. The Hungarian language is not a first tool of communication for speakers who speak Hungarian as a heritage language (HHL) in a non-Hungarian language area, therefore special methods are needed to support their vocabulary development. The author presents the characteristics of her students' word usage, and enumerates their methods of vocabulary learning. She finds reading, speaking skill development and spontaneous conversation the most effective methods of vocabulary development. The author considers everyday usage and topics of general education (grammar, literature, history, geography and the history of art) the most important fields of vocabulary development. She finds the vocabulary development of the HHL speakers from the first day of primary school justified.

Keywords: *vocabulary, lemma, Hungarian as a heritage language, Hungarian–German bilingualism, vocabulary development*

Kulcsszavak: *szókészlet, lemma, magyar mint származási nyelv, magyar–német kétnyelvűség, szókincs, szókincsbővítés*

1. Bevezetés

Szókészleten egy nyelv teljes szóállományának és kifejezéseinek, szókincsen az egyén által ismert és használt szavaknak és kifejezéseknek az összességét értjük. A szókészlet és a szókincs a nyelv lemmáiból, autonóm egységeiből tevődik össze. Egy lemma lehet egyszerű és összetett szó, szó szerkezet vagy mondat. A többtagú lemmának egy jelentése van, tehát szavainak külön-külön más a jelentése, mint együtt.

¹ Illés-Molnár Márta, magyar mint idegennyelv-tanár Volkshochschule Karlsruhe; e-mail: marta_illes@hotmail.com

Dolgozatomban a magyar származású, német nyelvi környezetben élő kétnyelvű tanulók szókincs bővítésének lehetőségét vizsgálom. Szükséges-e, és ha igen, hogy tudnak ezek a fiatalok a magyar beszélőközösség nyelvi repertoárjához (szókészletéhez) hozzáférni, hogy segítségével egyéni verbális repertoárjuk (szókincsük) minél szélesebb legyen? Fontos része-e a szókincs a kommunikatív kompetencia fejlesztésének, és ha igen, milyen mértékben járul hozzá a kiteljesedéséhez?

Kutatásom során nem vizsgálom általánosságban a németországi magyar–német kétnyelvű nyelvhasználatot, munkám közvetlen célja a magyar mint származási nyelv tanításának nyelvészeti kérdéseinek a kidolgozása. A magyar nyelvet tudatosan ápoló második generációs magyar–német kétnyelvű beszélők nyelvprodukciónak elemzése során a fonetikai és fonológiai, a morfológiai, a lexikai, a szintaktikai, valamint a pragmatikai és interkulturális stb. kérdéseket egyaránt vizsgálom, jelen tanulmányomban a szókincsbővítés kérdéséből kiindulva a szó- és kifejezés-használat bemutatására összpontosítok.

2. A magyart mint származási nyelvet beszélők szókincséről

A nem magyar nyelvterületen született vagy kisgyermekként, kisiskolásként odakerülő tanulók magyar szókincsének alakulását mindenekelőtt a családon belüli kommunikáció határozza meg. Nem szabad megfeledkeznünk a különféle magyar nyelvű összejeveletekről sem, ám a mikrokörnyezet mindennapos magyarnyelv-használatával szemben az ott folytatott beszédtevékenység a nyelvápolás, nyelvmegtartás szempontjából nem jelentős. Kivételt képeznek a különböző gyermekcsoportok és iskolák, valamint a cserkészfoglalkozások, melyek pont a magyar nyelv és kultúra ápolása céljából alakultak. A már iskolás korban idegen nyelvi környezetbe kerülő tanulók magyar nyelvi kompetenciája sokkal szilárdabb (jóval nagyobb mind az aktív, mind a passzív szókincsük), ám az idegen nyelvű makrokörnyezet (mindenekelőtt az iskola) hatására idővel ők is többségnyelv-dominánssá válnak.

„Egy-egy modern kultúrnyelv szókészlete – figyelembe véve a nyelv horizontális és vertikális tagoltságából eredő teljességet – milliós nagyságrendű, melyet még az anyanyelvi beszélőnek is lehetetlen elsajátítania” (Bárdos 2000: 67). A származásnyelv-beszélő második generációs diákok a magyar nyelvet legtöbbször anyanyelvüknek vagy egyik anyanyelvüknek tartják, jóllehet nyelvi életükben tudásának foka és használatának mértéke az iskolai osztályok számának növekedésével gyengül. A magyar elsősorban a család nyelve, s így annak szókincse is a „négy fal között marad”. Míg kisgyermekkorban a szülők vagy a szülőpár magyar nyelvű tagja sokat beszél magyarul a gyermekkel, magyar nyelven olvas mesét, magyarul énekel, mondókázik stb., az óvodai, iskolai évek számával a hangsúly a környezet nyelvére tolódik, s a magyar szókincs – az életkori változó arányában – „egyre kisebb lesz”. A származásnyelv-beszélőknek elvileg tehát a származási ország nyelvterületén élő anyanyelvi beszélő átlagos szókészletét is lehetetlen elsajátítaniuk. Mert míg a családon belüli magyar nyelvű kommunikáció az

egyik elsődleges, sőt elengedhetetlen feltétele a magyar nyelvi kompetencia kialakulásának, a „teljes” magyar szókincs megszerzéséhez nem elegendő.

2.1. A vizsgált korpuszról

A következőkben négy kétnyelvű középiskolai tanuló magyar nyelvű megnyilatkozásain keresztül mutatom be a magyar–német kétnyelvű másodikgenerációs fiatalok szóhasználatának, kifejezés-használatának jellegzetességeit. A közölt példamondatok a 2009-es évből, azaz a 2008/2009-es tanév második és a 2009/2010-es tanév első feléből, a magyar mint származásnyelv-órák alatt folytatott beszélgetésekből származnak. A tanulók Németországban születtek és élnek, 2006 és 2011 között tanítottam nekik magyart mint származási nyelvet. T1 tanuló édesanyja német, édesapja magyar anyanyelvű. T2 tanuló édesanyja magyar–német kétnyelvű, édesapja magyar anyanyelvű, T3 és T4 tanulók testvérek, szüleik magyar anyanyelvűek, de édesapjuk legtöbbször németül beszél velük. A tanulók a családi mikrokörnyezetben minden nap használják a magyar nyelvet, melynek ápolására és fejlesztésére ők maguk is törekednek.

2.2. A beszédprodukciók

A továbbiakban az interferenciajelenségeken belül a kódváltás és/vagy kódkölcsonzés példáin keresztül jutok el a magyar szókincs fejlesztésének a lehetőségeihez. A kódváltást és a kölcsonzést a nyelvészeti szakirodalom nem definiálja egyértelműen. Általánosságban elmondhatjuk, hogy a kódváltás alkalmi jellegű, míg a kölcsonzésnél az egyén nem ismeri az adott szó mátrixnyelvi (esetünkben magyar) megfelelőjét. Elemzésemben a kódváltást átfogó kategóriának veszem, melynek típusai az egyes kölcsonzések. Véleményem szerint a következő alfejezetekben bemutatott magyar beszédprodukciókban a kódváltás inkább kódkeverés, hiszen a vendégnyelv (esetünkben a német) szókészletének megjelenése egynyelvű módban legtöbbször nem más, mint a környezeti nyelv erős hatása a magyar beszédre, mely hatás során a beszélő nem fér hozzá rögtön a magyar megfelelőhöz, ezért váltani kényszerül. Az egyén fejében a környezeti nyelvben használt morféma és/vagy lexéma aktív, míg a családi nyelvben használt passzív. A vizsgált megnyilatkozásokban előfordul tényleges kölcsonzés is, melynek felismerése és a hiányzó szó, szó szerkezet megadása a magyar szókészlet azonnali bővítéséhez vezethet.

Amikor kódváltásról beszélünk, elsőként a lexikai kölcsonzés jut az eszünkbe. A következő példákban – tekintettel jelen munkám tárgyára – elsősorban ezt szemléltetem. A 2009. évben T1 tanuló 14, T2 és T3 tanuló 13, T4 tanuló 15 éves. T1, T2 és T4 fiú, T3 lány. TA mondatai a tanári közlések. A példamondatok mellett jelölöm a beszélőt és pontos életkorát, megadom az elhangzott nyilatkozat dátumát, valamint a német kölcsonzó magyar fordítását.

2.2.1 Közvetlen kölcsönzés

- (1) Mert amerre mentek, arra volt az **Arbeitsamt**...
(T2: 12;10, 2009.01.02.; *munkahivatal*)
– Mi az, hogy megbukott? (T2: 13;0, 2009.03.02.)
– Durchgefallen. (TA)

- (2) – **Wo durchgefallen?** (T2: 13;0, 2009.03.02.; *megbukni*)
– Hát úgy általában az év végén. (TA)

- (3) – Akkor **wiederhololni** kell? (T1:13;4, 2009.03.02.; *ismételni*)

- (4) – A férjeknek a **Schnabel** narancssárga, a nőknek meg...
(T4: 15;0, 2009.03.07.; *csőr*)
– Mi a Schnabel magyarul? (TA)
– Csőr. (T3: 13;2, 2009.03.07.)
– Most mi Németországban élünk. Milyen ország van mellettünk keletre? (TA)

- (5) – **Poland.** (T4: 15;0, 2009.03.21.; *Lengyelország*)
– És semmi ház nincs rajta? (TA)

- (6) – Most egy **Bauwagen** van ott. (T4: 15;2, 2009.05.02.; *építkezési kocsi*)
– Az mi? (TA)

- (7) – Az olyasmi, mint egy **Wohnwagen**, csak kisebb. (T3: 13;4, 2009.05.02.; *lakókocsi*)

- (8) – És közben a **Stiftemmel.** (T4: 15;3, 2009.06.26.; *tollammal*)

- (9) – Igen, de mi csak a **Grundschule**ba mentünk eddig. Csak negyedikig. (T1: 13;7, 2009.06.29.; *általános iskolába*)

A felsorolt példákban a tanulók kevés kivétellel valóban csak azért használtak kölcsönszavakat, mert a német megfelelőt egyszerűen könnyebb volt számukra leírni. Amint azt láthatjuk, a kölcsönszavakat – ahol az szükséges – a mátrixnyelv szabályai szerint toldalékolják. A szavak magyar jelentését a (6) és a (7) példában kiemelték kivételével tudták. A (2) mondat a bázisváltásra példa. Előzménye, hogy a tanuló rákérdezett egy magyar szó jelentésére, s miután a tanár németül válaszolt, a tanuló következő mondata német lett. Az (1) példához tartozó diskurzus folytatását a 2.2.2. alfejezet (11) példája előzményében követhetjük nyomon. A tanuló közvetett kölcsönzéssel – és némi rávezetéssel – kiküszöböli a nyelvi hiányosságot.

2.2.2. Közvetett kölcsönzés

- (10) ...**ráment** egy hajóra a kikötőben, ami pont visszament Európába, aztán vissza-
került az erdőjébe, **elérkezett** az iskolába... (T1: 13;2, 2009.01.02.)
– Mert amerre mentek, arra volt az **Arbeitsamt**... (T2: 12;10, 2009.01.02.)
– Az micsoda magyarul? Mi az „Arbeit”? Mi az „Amt”? (TA)

- (11) – **Munkaintézet.** (T2: 12;10, 2009.01.02.)
– Mi a Schnabel magyarul? (TA)
– Csőr. (T3: 13;2, 2009.03.07.)

- (12) – A **férfiaknak** szokott narancssárga lenni. (T4: 15;0, 2009.03.07.)
- (13) Ha egy másik **betűre ejted a kiejtést**, vagy mit tudom én mi, akkor valami teljesen más jön ki. (T2: 13;1, 2009.04.09.)
- (14) Úgy, mint az egyik **osztálykollégám**. (T2: 13;1, 2009.04.27.)
- (15) Mert elég **sok szavakat** kell tanulni. (T2: 13;2, 2009.05.20.)
- (16) ...és akkor, úgy tudja azt megúszni, hogy nem ölik meg és **szabadra jön**. (T4: 15;3, 2009.06.06.)
- (17) Egyszer béreltünk egy ilyen kis hajót, avval **fél szigetet megköröztük**. (T2: 13;3, 2009.06.08.)
- (18) Vagy olyasmi, hogy csak **szövegeket kell átírnunk** a füzetbe a könyvből. (T2: 13;3, 2009.06.08.)
- (19) Itt, **csak majdnem megcsináltam**. (T4: 15;3, 2009.06.12.)
- (20) Álmos vezér, ő volt az **apukája** Árpád vezérnek,
- (21) és **belement be Magyarországba**. (T4: 15;3, 2009.06.12.)
- (22) **Leadta** Árpádnak **a vezérséget**. (T4: 15;3, 2009.06.12.)
- Miért tudnak a magyarok nagyon jól vadászni?(TA)
- (23) – Mert vándoroltak és vadászattal **kaját** szereztek. (T4: 15;3, 2009.06.26.)
- És miért volt Attila földje Magyarország öröksége? (TA)
- (24) – Mert Attila és a magyarok **egy töről támad**. (T4: 15;3, 2009.06.26.)
- Egy töről fakadnak.
- Miért mondják a magyarok, hogy a Kárpát-medence az ő örökségük? (TA)
- (25) – Azért mert **Attila egy családtag volt**. (T3: 13;5, 2009.06.26.)
- És mikor mentek nyaralni? (TA)
- (26) – Én az első héten, a nyári vakáció első hetén már **le vagyok menve**, ilyen angol-tábor-szerűségbe [...] itt Bad-Herrenalbba. (T2: 13;4, 2009.07.13.)
- (27) – És a második hétben azt hiszem, már indulunk [...] **Magyarországba**. (T2: 13;4, 2009.07.13.)
- (28) Itt **hajtották végre a vérszerződést** is. Gondolom. (T1: 13;8, 2009.07.20.)

Ahogy ezt az egyes példákban láthatjuk, közvetett kölcsönzésnél nem történik konkrét kódváltás, azaz a beszélők nem kölcsönöznek lexémákat a vendégnyelvből. A kódváltás mégis bekövetkezik tükörkölcsönzés vagy jelentésbeli kölcsönszók használatával.

Tükörkölcsönzésről beszélhetünk például abban az esetben, amikor a tanulók szó szerint lefordítják a német nyelvben használt kifejezést, így a (10), a (13) vagy a (16) és a (17) mondatokban. A tükörkölcsönzés kategóriájába tartoznak még az amúgy negatív transzfernek nevezett jelenségek: a többes szám jelölése a mennyiségjelzőt követő főnéven (15), az igeikötő-kölcsönzés és a határozórag-megfeleltetés a (18) és a (27) mondatokban vagy a (26) példamondat passzív szerkezete.

A (11) és a (14) példamondat összetett szavai egyszerre tükörfordítások és jelentés-kölcsönzések. A beszélőnek nem jut eszébe a magyar köznyelvben állandósult kifejezés, ezért az összetett szó egyik tagjának keres egy jelentésben hasonlót, amely egyébként egyik lehetséges fordítása a németnek. Jelentésbeli kölcsönszónak veszem még

a (24) példában az *egy tőtől támad* kifejezés *támad* igéjét, mellyel a tanuló az *egy töről fakad* szókapcsolat *fakad* igéjét helyettesítette. Itt kétszeres kölcsönzésről is beszélhetünk, hiszen a tanuló magát az *egy családból származnak* szókapcsolatot helyettesítette egy hasonló jelentésűvel.

A tanulók, ha nem is ismerik a kifejezés pontos magyar megfelelőjét, közvetett kölcsönzéssel kiváltják ezt a hiányt. Saját szókincsükből kölcsönöznek egy többé-kevésbé passzolót, amely legtöbbször csak stilisztikailag nem állja meg a helyét, ám tökéletesen érthető. Így lesz a hím rigóból *férfi* (12), Árpád vezérnek az *apukája* Álmos vezér (20), Attila a magyarok *családtagja* (25), vagy így keresnek maguknak lóháton a vándorló magyarok *kaját* (23) és *hajtják végre* a vérszerződést (28).

3. A szókincsfejlesztésről

Amikor nyelvtanulásról beszélünk, az elsők között az jut az eszünkbe, hogy mennyi szót kell megtanulnunk. Való igaz, egy idegen nyelv tanulása szóbiflázással (is) kezdődik. Egy stabil alap megszerzése után (gondolok itt az alapszókincsre és a nyelvtani alapokra) elkezdhetünk „mondatokban gondolkodni”, szövegeket olvasni, s az új szavak jelentős részét már szinte észrevétlenül sajátítjuk el.

Az idegennyelv-tanításban „a szókincs kezelésének mindmáig érvényes, fontos alapelvei az olvasató módszer kontextusában jelentek meg” [...], mely módszer „egyetlen készséget vett célba (más készségeket, mint például a beszédet, az olvasás során formálódó úgynevezett belső beszédből kívánta kifejleszteni), [...] mesterségesen gyengített szövegeket alkalmaztak, vagyis lerövidítették, egyszerűsítették az eredeti műveket. Éppen ezen munkálatok közepette alakultak ki a szókincs kezelésének legfontosabb technikái” (Bárdos 2000: 68), mint például a szóbokros szókincstanítás; szinonimák, antonimák, homonimák alkalmazása; szóelemzős szókincstanítás, kollokációs szókincstanítás (a szót leggyakrabban előforduló szókapcsolataival tanítja) stb. (i. m. 84).

3.1. Szókincsfejlesztés másként

A magyar nyelv az azt származási nyelvként beszélők nyelvhasználatában semmiképpen nem idegen nyelv. A szókincsfejlesztés kérdését tehát semmi esetre sem kezelhetjük úgy, mint idegen nyelv esetében. Éppen ezért például az ún. „szóbiflázás módszert” eleve kizárom a magyart mint származási nyelvet beszélők szókincsgyarapításának lehetséges módjai sorából. A szókincs, azaz az egyéni szó és kifejezőkészlet megszerzésének módját egy magyar nyelvterületen élő, átlagos magyar anyanyelvi beszélő szókészletének megszerzésével teszem hasonlónvá. A magyar származási nyelv-beszélők ugyanis rendelkeznek, pontosabban ahhoz, hogy a magyart mint származási nyelvet beszéljék, rendelkezniük kell magyar (első) nyelvi kompetenciával. Azonban ha a kompetencia ápolása és a kialakult szókincs tágitása „családon belül marad”, a kompetencia – beleértve a szókincset – stagnálni, gyengülni fog.

A szókincsbővítés leghatékonyabb formájának az olvasató módszert tartom. Természetesen az életkori sajátosságoknak megfelelően. Az óvodában és a kisiskolában a gyerekek mondókákat, verseket tanulnak, a tanár olvas. Az olvasatást akkor lehet elkezdni, ha már tudnak a gyerekek az iskola nyelvén, esetünkben németül olvasni. Itt egy kicsit lassabban haladunk, hiszen a tanulóknak „meg kell tanulniuk” magyarul is olvasni. Ezután kezdhetjük a tényleges olvasatást: nem könnyített, csupán rövidített szövegekkel. Rövidítettekkel azért, mert 1. több idő kell a helyes szövegértéshez, 2. több esetben is szükséges a tanári magyarázat, 3. a német iskolai tanulmányok mellett képtelenség azt a mennyiségű magyar tananyagot feldolgozni, mint a magyar nyelvű oktatásban tanulóknak. A szinonimák, antonimák, homonimák, szóbokrok vagy a szóelemzés és a különféle kommunikációs, szövegtani gyakorlatok természetesen szintén fontos részei a szókincsfejlesztésnek, a kommunikációs kompetencia fejlesztésének. Hasonlóan, mint ahogy ezek egy magyar nyelvű tanterv nyelvtan ismeretkörében megjelennek.

Mivel a magyart más nyelvi környezetben első nyelvként beszélők nyelvbéli tudása, így szókincse az iskoláskor elején még összemérhető a magyar nyelvterületen élő azonos korúakéval, a tudatos képzést, fejlesztést legkésőbb az iskolai évek kezdetén szükséges elkezdni. Ennek jelentős része nem más, mint a magyarországi általános képzésben megjelenő műveltségterületek szókészlete. A műveltségterületeket öt nagy ismeretkörben realizálhatjuk: nyelvtani, irodalmi, történelmi, földrajzi és művelődéstörténeti ismeretek (vö. Illés-Molnár 2010: 72). Egyfajta magyar kulturális tudásnak ugyanis bele kell épülnie a magyar származásúak magyar nyelvi kompetenciájába (Illés-Molnár 2010: 71), hogy általa egymással és a magyar nyelvterületen élő magyarsággal is „azonos nyelvet” beszéljenek: „Úgy gondolom, a származásnyelv-tanulók szempontjából nemcsak a nyelvi ismeretekeken keresztül lehet megközelíteni a kulturális ismereteket, hanem a kulturális ismeretekből is nyithatunk a nyelvhasználat felé” (i. m. 72). Sőt, magasabb iskolai osztályokban csakis így érdemes. Ha visszatekintünk a 2.2.1. és 2.2.2. fejezetek példáira, talán nem kell sokáig törni a fejünket, hogy rájöjjünk, az órai anyagok között szerepelt a Misi mókus, a Vuk, a magyarok vándorlása és a magyar honfoglalás is. A 2003-ban javítva másodszor is kiadott (első kiadás 2002) *Haza a magasban* (Alföldy-Bakos-Hátori-Kiss 2003.) a mai napig az egyetlen ilyen, a magyar diaszpóra tanulóinak készült „magyar kulturális kivonat”, amely a jelzett ismeretkörökre épít. Több helyütt kiegészítésre szorul, itt-ott meghúzásra, ám mivel műfajában példa nélküli, a legjobb. A könyv szerzői azonban nem fektetnek nagy hangsúlyt a nyelvtani ismeretekre, melyek a kommunikációs kompetencia szerves részét képezik.

A származási-nyelv órákon fontos a nyelvi egységek bemutatása és vizsgálata a szövegtől a hangig. Ezek a tanulók ugyanis – a már meglévő nyelvi kompetenciájuk, maganyelv-tudásuk miatt – előbb értenek meg egy komplett szöveget, mint a bennük lévő egyes szavakat. Esetünkben tehát az egésztől kell haladnunk az egyes felé. Például miután elolvastak egy magyar népmesét, és saját szavaikkal elmondták (házi feladatként leírták) a tartalmát, megvizsgáljuk az egyes bekezdéseket, mondatokat, a bennük található közmondásokat, állandósult kifejezéseket. Megvitatjuk az egyes szavak je-

lentését, homonimákat, antonimákat vagy szinonimákat keresünk, velük mondatokat képzünk, megnézzük, hogy változtatják meg a vizsgált szavak mondatbeli szerepét más-más toldalékok, végül eljutunk a toldalékok kapcsolódásának szabályaihoz. Természetesen a felsorolt ún. „leíró nyelvtani betéteket” nem alkalmazhatjuk egyszerre és minden egyes témánál, ám nagyon jó eszközül szolgálnak arra, hogy a tanulók tudatában strukturáljuk a magyar nyelvet, nemkülönben felkeltsük érdeklődésüket a „szárazabb” nyelvtani témák iránt is.

Külön hangsúlyt kell fektetni a kommunikációs gyakorlatokra. A kulturális ismeretek szókinccse mellett el kell sajátítaniuk az antropológiai tudás szókinccsét is: tudjanak megfelelően kérni, kérdezni, köszönni, sajnálkozni stb., úgy, ahogy azt magyar nyelvterületen teszik. Mivel a magyart származási nyelvként tanulók az említett nyelvi formákkal ritkán találkoznak a mindennapokban, ezeknek is tananyaggá kell válniuk. Ám jóval bővebben és részletesebben, mint ahogy a magyarországi nyelvtanórákon megjelennek.

3.2. A gyakorlatban

A magyar mint származási nyelv tanulók szókinccsgyarapításának leghatékonyabban eszközei tehát az olvastatás (elsősorban tanórán kívül, hiszen a heti vagy kétheti néhány magyar származásnyelv-óra nem elegendő kizárólagosan a hatékony szóbeli fejlesztéshez) és a kommunikációs gyakorlatok. Mellettük nagy jelentőséget kell, hogy kapjon a tanórákon belüli szabad társalgás. A tanulók számára ekkor megteremtjük a „magyar nyelvi környezetet”, melyben az egyes kijelentéseiket, szóhasználatukat korrigáljuk. Elmagyarázzuk, hogy az általuk használt szó, szókapcsolat miért nem megfelelő, bemutatjuk a helyes alakot, szóelemzéssel és példamondatokkal szemléltetjük a jelentésbeli különbséget. Amint a 2. fejezet egyes példáinál láthatjuk, van mit javítanunk. A legtöbb esetben nagyon fontos a kontrasztív megközelítés, az összehasonlítás a vendégnyelvi megfelelővel, valamint a lehetséges jelentésbeli eltérések megvitatása. Magyart mint származási nyelvet „csak úgy taníthatunk, ha mindig szem előtt tartjuk: a magyar nyelv ezeknek a gyermekeknek az esetében csak nehezen választható szét a némettől, a kiegyenlített kétnyelvűség ritka. A kétnyelvűség csak úgy jelenthet a jövőre nézve esélyt, ha a gyerekek testre szabott magyarnyelv-oktatásban részesülnek. Ehhez ismernünk kell az általuk beszélt nyelvváltozat törvényszerűségeit, a kétnyelvű nyelvhasználat szabályszerűségeit” (Molnár 2011: 93). „A magyart mint származási nyelvet tanuló iskolások tanításakor a rendületlen hibajavítás kötelező! Ők is a legjobban beszélt nyelvük kötött szórendjének hatására szerkesztik a 'döcögős' magyar mondatokat, ám az ő esetükben ez az interferenciajelenség a magyar nyelvi beszélőközösségben 'feloldódik'. Többször kell hallaniuk a helyes formát” (Illés-Molnár 2012: 32). Ugyanígy a helyes magyar szavakat, szókapcsolatokat, kifejezéseket is.

A következőkben a tanórákon megvalósult nyelvi fejlesztéstípusokból mutatok be példákat. Véleményem szerint „a valódi, azaz a 'természetes' nyelvi képzés a tanórákon belül, a tananyag feldolgozása alatti beszélgetések alkalmával valósul meg leginkább” (Illés-Molnár 2012: 32). Ekkor adódik lehetőségünk arra is, hogy a tanulók passzív magyar

nyelvi készségéből előhívjuk és aktiváljuk a megfelelő szót, szókapcsolatot, kifejezést, illetve hogy a használt kölcsönszónak megadjuk és rögzítjük a magyar nyelvi párját.

3.2.1. Példák a célzott nyelvi tréningre

- Nem készítetted el a német házi feladatodat, amit az előző órán a gimnáziumban feladtak. Mit mondanál a tanárnak magyarul? [...] Hogy magyarázkodnál ki? [...] Olyat írd, amivel azt akarod elérni, hogy felmentést kapj a büntetés alól. (TA)
- Tanár úr, **szombaton voltam** szüleimmel egy vendéglőben a **születésnapom alkalmából**. Amikor hazamentünk, nem éreztem magam jól, és **úgy nézett ki**,
(29) hogy volt egy gyomorrontásom. Vasárnap sem tudtam még kikelni az ágyból, s ezért nem tudtam **az öntől felkapott német házi feladatot** megcsinálni. (T2: 13;8, 2009.11.16.)

- Nem készítetted el a német házi feladatot, amit gimnáziumban az előző órán feladtak. Mit mondanál a tanárnak magyarul? (TA)
- (30) – Most akkor azt kell írni, hogy tanárnő? Mert németül azt szoktuk mondani például, hogy **Frau** akármilyen... (T3: 13;10, 2009.12.03.)
- Magyarul csak annyit mondasz, hogy tanárnő. De mondhatod azt is, hogy például Horváth tanárnő. [...] A magyarban nem muszáj nevet mondani. (TA)
- Mi nem mondjuk, hogy **Lehrer**. (T4: 15;11, 2009.12.03.)

- Bocsásson meg tanárnő! **Azt akartam mondani**, hogy nem tudtam megcsinálni a házi feladatot, mert nagyon fáj a fejem és hányingerem volt. (T3: 13;10, 2009.12.03.)
- (31) – Nem volt időm, mert másra is kellett tanulni. [...] Bocsánat, elfelejtettem, mert fáradt voltam. (T4: 15;11, 2009.12.03.)

- (32) – **Megcsináltam a házit, csak nem írtam fel**. Vagy föl, vagy nem tudom... (T3: 13;10, 2009.12.03.)
- Nem írtam le. [...] Mit akartál itt mondani, hogy megcsináltam a házit, csak nem írtam le? [...] Hogy a feladatot a fejedben megoldottad, csak nem írtad le? Azt akarod mondani? (TA)
- Igen. [...] Meg kellett írni, de én a fejembe csináltam, és nem írtam le. (T3: 13;10, 2009.12.03.)

3.2.2. Példák a helyes magyar szó, kifejezés megadására

- Télen kopárak a fák. Mi történik tavasszal? (TA)
- (33) – **Nem tudom magyarul a szót**. (T3: 13;2, 2009.03.07.)
- Kivirágoznak, leveleket hajtanak. (TA)

- Mi váltotta ki az első világháborút? [...] Két balkáni háború is volt. (TA)
- (34) – Hogyan mondjam magyarul? [...] **Thronfolger**... (T4: 15;0, 2009.03.21.)
- Trónörökös. (TA)

-
- (35) – És azt tudjuk, hogy Árpád fia örökölte. [...] A Ménmarót volt az Árpádnak a **Schwiegerson**-ja. (T4: 15;5, 2009.08.17.)
 – Veje. (TA)
-
- (36) – A hét vezérrel. [...] Az is lehet, a vérszerződés megtörtént, és azok, **akik Törökországból jöttek, azok csak egyszerűen hozzánk jöttek, és mi elfogadtuk őket.** (T3: 13;9, 2009.10.26.)
 –egyszerűen csak hozzánk csatlakoztak, és mi befogadtuk őket. (TA)
- 3.2.3. A passzív magyar szó, kifejezés aktiválásának módszere
- Az **osztrák-magyaroknak** megölték a **trónörököst.** (T4: 15;0, 2009.03.21.)
 – Trónörökösét. [...] Miért ölték meg? [...] Milyen gyilkosság ez? [...] A társadalomban milyen gyilkosságról beszélünk? (TA)
- (37) – **Politika-gyilkosság.** (T3: 13;2, 2009.03.21.)
 – Politikai. (TA)
-
- (38) – Szerda... **hétfő után mi van?** (T4: 15;2, 2009.05.02.)
 – Mi jön hétfő után? (TA)
 – Kedd. (T3: 13;4, 2009.05.02.)
 – Ja, kedd. (T4: 15;2, 2009.05.02.)
 – Na, soroljuk el a magyar napokat! [...] A hónapokat? (TA)
 – ...március, **április**, [...] május, június, július [...] (T4: 15;2, 2009.05.02.)
-
- (39) – Amikor Magyarországra érkeztek, mi történt velük? (TA)
 – **Meg lettek támadva.** (T1: 13;11, 2009.10.26.)
 – Nem meg lettek támadva, hanem? (TA)
 – Megtámadta őket egy csapat magyar katona. (T1: 13;11, 2009.10.26.)
-
- (40) – Mit szoktak mondani magyarul? [...] **Hát Magyarországon egy magyar valaki kérdez téged így útnak?** Hogy hol van az az utca? (T4: 15;9, 2009.12.03.)
 – Elnézést kérek, szeretném megkérdezni... (TA)
 – Igen, elnézést, azt a szót kerestem. (T4: 15;9, 2009.12.03.)
-

Mint azt a 3.2. fejezet alpontjaiban bemutatom, a nyelvi fejlesztésre, azon belül is a szókincs gyarapítására a tárgyi tudás, a szoros értelemben vett kulturális ismeretek átadása (ide értve az olvasás, olvastatás módszerét is) és a közvetlen kommunikációs gyakorlatok mellett számos lehetőség kínálkozik a tanórán elhangzott diskurzusok során. Mindegy, hogy spontán vagy irányított beszélgetéssel, célzott kommunikációs tréninggel, de a magyartanárnak lehetőség szerint mindig ki kell javítani a pontatlan alakot, meg kell adnia a kölcsönszó magyar és/vagy helyes megfelelőjét. Ez utóbbira idő hiányában sajnos sokszor nem kerül sor; illetve a javítás azért nem történik meg, mert a magyartanár maga is kétnyelvű, tökéletesen érti a tanulók megnyilatkozásait, néha maga is így beszél.

A 3.2. fejezetben felsorolt példákat három csoportra osztom: 3.2.1. célzott nyelvi tréning, 3.2.2. a helyes magyar szó, kifejezés megadása és 3.2.3. a passzív magyar szó, kifejezés aktiválása. Teszem ezt azért, mert a célzott nyelvi tréninget külön ki kívánom emelni, mint a szókincsbővítés egyik lehetőségét. A tervezett kommunikációs gyakorlatok során a tanulók egy-egy téma szerint „keresnek”, jobban ügyelnek a helyes kifejezésre, s egyértelműen kiderül, hol vannak hiányosságaik. A (32) példánál a tanuló nem biztos a helyes igekötőben, azt a tanárnak kell egyértelműsíteni. Ugyanezen feladat előzményeként a tanuló rákérdez a helyes megszólítási formára (30), ekkor a tanárnak módjában áll összehasonlítani a magyar és a német nyelvi szokásokat. A (31) példa szintén javításra szorul; a magyarban jobb feltételes módban bevezetni a magyarázatot: *azt szeretném mondani*, de semmiképpen nem múlt időben. A (29) példában T2 tanuló teljes megoldását olvashatjuk ahhoz a feladathoz, amikor a tanulóknak meg kell magyarázniuk, miért nem készítették el a házi feladatukat. A megoldás összességében jó, azonban ha egy tanóra kezdetén ezt így hallanánk, bizony mosolyognánk. Itt szintén felhívtam a tanuló figyelmét a helyes szórendre és a közvetett kölcsönzésből adódó stilisztikai pontatlanságokra, végül közösen újrafogalmaztuk a magyarázatot.

Amikor a tanulók egyáltalán nem ismerik a magyar szavakat, kifejezéseket, könnyű dolgunk van, hiszen egyszerűen csak meg kell mondanunk a megfelelőt. Így tettem a (33), (34), és a (35) dialógusok során. A (36) párbeszéd ismét jó példa arra, hogy egy-egy megnyilatkozás a kölcsönzött szókapcsolatokkal egy adott témában tökéletesen érthető. A *hozzánk jöttek* helyett mégis a *hozzánk csatlakoztak*, az *elfogadtuk őket* helyett a *befogadtuk őket* a helyes. Ekkor célszerű az egyes kifejezéseket újra mondatokba foglalni/foglaltatni, hogy a tanulók egyértelműen érezzék a különbséget.

Sokszor csodálkozva állapítjuk meg, mennyi magyar szót, kifejezést ismernek diákjaink, melyekről „nem is gondoltuk volna”. Mivel „érzik” a nyelvet, azt maguk is tudják „írni”, „kombinálni”, úgy használni, mint egy „igazi” anyanyelvi beszélő. A passzív szókincsben rejlő magyar szavak, kifejezések aktiválásához időre, nemkülönben türelemre van szükségünk. Azonban ez nagyon hasznos, hiszen ha a tanuló azt önmaga „hívja elő”, inkább stabilizáljuk a magyar nyelvhasználatot, mintha a hiányzó nyelvi elemet a beszélgetés során megadnánk. Ez utóbbi esetben a tanuló egy kézlegyintéssel „elintézi”, hogy a szót ismerte, esetleg még meg is ismétli a mondatot, ám másnapra ismét „elfelejti”. A (37) és a (39) példáknál rávezetem a tanulókat a helyes kifejezésre, illetve felhívom a figyelmet a helytelen formára. A tanulók ekkor maguk mondják a megfelelő alakot. A (40) dialógusban T4 tanuló saját magát javítja, míg a (38) párbeszédben a tanuló társ adja meg a megfelelő szót. A (38) példát azért is helyeztem a passzív szókészlet aktiválásának sorában, mert itt lehetőségünk van egy bizonyos szócsoporthoz tartozó szavak összességének a felfrissítésére. A tanulóknak fel kellett sorolniuk a napok, majd a hónapok magyar neveit, a hibás alakokat javítottam. A (35) beszélgetés során ugyanígy soroltuk fel a rokoni kapcsolatok kifejezésére szolgáló magyar főneveket.

4. Összefoglalás

A magyar származási nyelvként beszélők számára a magyar nyelv nem a kommunikáció elsődleges eszköze. A családon belüli kommunikáció mennyisége és minősége a tanulók életkorának növekedésével szűkül, így azt a szókincset, melyet a diákok iskolai előmenetelük során a befogadó ország nyelvén megszereznek, nem tudja biztosítani. Az évek során a mindennapok magyar nyelvhasználatában egyre több német kölcsönszót használnak. Ettől függetlenül azonban le kell szögeznünk, hogy amennyiben a családon belüli kommunikációban a magyar nyelv a mindennapok eszköze, a magyar nyelvi kompetenciák megszerzése adott. A magyar nyelvet tehát az azt származási nyelvként, használatának mértékében és tudásának fokában második nyelvként beszélő iskoláskorúak szintén elsajátítják. Ahhoz azonban, hogy ezek a tanulók – a teljesség igénye nélkül – egy magyar nyelvterületen élő egyén magyar nyelvi repertoárját elsajátítsák, a szókincsfejlesztés mikéntjét – az iskolás évek számának növekedésével – egyre célzottabban kell meghatároznunk.

Irodalom

- Alföldi Jenő – Bakos István – Hámos Péter – Kiss. Gy. Csaba 2003. *Haza a magasban. Magyar nemzetismeret a Külhoni Magyar Diákoknak I., II. Lakitelek: Antológia Kiadó.*
- Bárdos Jenő 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Illés-Molnár Márta 2010. A magyar mint származási nyelv módszertanához. A magyar nyelv és kultúra átadása szórványban élő iskoláskorúaknak. *THL2* 1–2: 67–81., lásd még: <http://www.ungarischunterricht-karlsruhe.de/publicisztika.html>
- Illés-Molnár Márta 2012. Vázlatok a magyar mint származási nyelv tanításához I. A modulkapcsolódási pontok és a nyelvi fejlesztés. *THL2* 1–2: 24–35., lásd még: <http://www.ungarischunterricht-karlsruhe.de/publicisztika.html>
- Molnár Judit 2011. Magyar–német kétnyelvű iskolások nyelvhasználat a egynyelvű magyar és kétnyelvű nyelvi módban. *THL2* 1–2: 81–94.